

Boer, Heike de

## **Dialogische Unterrichtsgespräche führen**

*Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2017) 139, S. 3-6*



Quellenangabe/ Reference:

Boer, Heike de: Dialogische Unterrichtsgespräche führen - In: Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2017) 139, S. 3-6 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218971 - DOI: 10.25656/01:21897

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218971>

<https://doi.org/10.25656/01:21897>

in Kooperation mit / in cooperation with:



[www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



# Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 139



## Lernen im Gespräch





## Tagebuch

- S. 2 Schreiben – nur auf der Neben Bühne?  
(B. Leßmann)

## Thema: Lernen im Gespräch

- S. 3 Dialogische Unterrichtsgespräche führen  
(H. de Boer)  
S. 7 Geteiltes Denken (F. Hildebrandt)  
S. 10 Eltern im Kommunikationsraum Schule (M. Töpler)  
S. 13 Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften  
(M. Kricke)

## Praxis: Gespräche über Lernen

- S. 17 Die Lernentwicklung selbst in die Hand nehmen  
(H. Hardeland)  
S. 21 Dialogische Lernentwicklungsgespräche  
(I. Röhrborn / R. Hübner)  
S. 25 Reflexion und Planung des eigenen Lernens  
(J. Endisch / S. Richter)  
S. 29 Das strukturierte kollegiale Fachgespräch  
(M. Hehn-Oldiges / G. Hölzer)

## Aus der Forschung

- S. 33 Dialogisches Lesen mit Zuwandererkindern  
(G. Goller)

## Rundschau

- S. 37 Frühe Bildung online (H. von Balluseck)  
S. 37 Kooperation für Kinderrechte und Demokratie  
S. 38 Grundschulverband: Abschied und Willkommen  
S. 40 »Flüchtlingskinder«: Ein Jahr später (A. Krygiel)  
S. 42 Inklusiver Mathematikunterricht  
(M. Nührenbörger)  
S. 43 Projekt »Eine Welt in der Schule«

## Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 44 Hamburg: Neuordnung der Lehrämter  
S. 46 Bremen: Vitamine für Pädagogen  
S. 47 Schleswig-Holstein: Rolle rückwärts in der  
Bildungspolitik

## www. grundschule-aktuell.info

Hier finden Sie Informationen zu »Grundschule aktuell«  
sowie das Archiv der Zeitschrift.

► Herausgeber und Redaktion respektieren die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. Manche Autorinnen und Autoren bringen dieses Anliegen durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Eine allgemein anerkannte Lösung für das Problem »gendersensibler« (Schrift-)Sprache gibt es zurzeit nicht. Daher gilt für diese Zeitschrift: Jede Autorin/jeder Autor verwendet in ihrem/seinem Text ihre oder seine bevorzugte Form.

## Lernen im Gespräch – Gespräche über Lernen

Das Leben und Lernen in der Grundschule ermöglicht und erfordert die Gestaltung einer Kultur des verständigen und verantwortlichen Miteinander-Sprechens. Zur Entwicklung ihrer mündlichen Sprachkompetenz brauchen Kinder Lernumgebungen, die sie anregen und ermutigen, zueinander und miteinander verständig und verantwortungsvoll zu sprechen und sich zuzuhören. Alle Kinder sollen Gründe und Ermutigung finden, das Wort zu ergreifen.

## Dialogische Unterrichtsgespräche führen

In ihrem einleitenden Beitrag zeigt Heike de Boer, wie tatsächliche Dialoge zwischen Kindern und Lehrerinnen entstehen können. Dabei ist für die Lehrperson wichtig zu wissen: »Sich auf den Prozess des Gesprächs einlassen heißt deswegen auch, sich davon zu verabschieden, alles wissen zu müssen.« ► ab S. 3

## Geteiltes Denken

»Das Kind als Forscher ist in pädagogischen Kontexten eine aktuelle Metapher. (...) Gewinnbringend und sinnvoll ist sie, wenn der kindliche Lernprozess im Allgemeinen beschrieben wird. Denn Kinder sind zentrale Akteure in ihrem Lernen.« Was sehr oft in Gesprächssituationen überwiegt und wie Kinder »echte« Dialog- und Gesprächspartner werden können, schreibt Frauke Hildebrandt ► ab S. 7

## Eltern im Kommunikationsraum Schule

»Eltern sind die vielleicht heterogenste Gruppe überhaupt«, stellt Michael Töpler fest. Welche Probleme sich daraus ergeben (können) und wie Eltern im »Kommunikationsraum Schule« produktiv teilhaben können, schreibt er in seinem Beitrag ► ab S. 10

## Impressum

**GRUNDSCHULE AKTUELL**, die Zeitschrift des Grundschulverbandes, erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt.

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand innerhalb Deutschlands); für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

**Verlag:** Grundschulverband e. V., Niddastraße 52, 60329 Frankfurt / Main, Tel. 0 69 / 77 60 06, Fax: 0 69 / 7 07 47 80, [www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de), [info@grundschulverband.de](mailto:info@grundschulverband.de)

**Herausgeber:** Der Vorstand des Grundschulverbandes

**Redaktion:** Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers, Tel. 0 2841 / 2 17 14, [ulrich.hecker@gmail.com](mailto:ulrich.hecker@gmail.com)

**Fotos und Grafiken:** Bert Butzke (Titel, S. 11, 40, 41), Luisa Greco (S. 8), Max Lautenschläger (Deutscher Schulpreis 2017) (S. 1), Ines Röhrborn (S. 11), Kathrin Schärer (S. 3, aus dem Buch »mutig, mutig«), Autorinnen und Autoren (soweit nicht anders vermerkt)

**Herstellung:** novuprint, Tel. 0511 / 9 61 69-11, [info@novuprint.de](mailto:info@novuprint.de)

**Anzeigen:** Grundschulverband, Tel. 0 69 / 77 60 06, [info@grundschulverband.de](mailto:info@grundschulverband.de)

**Druck:** Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza  
ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6080**

**Beilage:** Infoheft des Grundschulverbandes

Heike de Boer

# Dialogische Unterrichtsgespräche führen

Manchmal gibt es Unterrichtsgespräche, da kann man eine Stecknadel fallen hören und spürt die knisternde Spannung, wenn Schülerinnen und Schüler nachdenklich aufgeregte Mimik zeigen und ganz bei der Sache sind. Die beiden Äußerungen der Viertklässlerinnen Alina und Janina (siehe Kasten unten) sind in einem solchen Gespräch zum Kinderbuch »mutig, mutig« von Lorenz Pauli und Kathrin Schärer entstanden. Im Mittelpunkt des Buches stehen die vier Tiere: Schnecke, Maus, Frosch und Spatz. Jedes Tier versucht etwas ungewöhnlich Neues, um seinen Mut zu beweisen: Die Schnecke verlässt ihr Haus und bewegt sich einmal drum herum, die Maus taucht durchs Wasser und der Frosch frisst ein riesiges Seerosenblatt. Nur der kleine, freche Spatz trippelt hin und her, bis er schließlich sagt: »Ich mach nicht mit.«

Eine Studentin hat das Kinderbuch vorgelesen, die Bilder dazu gezeigt und im Anschluss an das Gespräch *einfach 13 Sekunden gewartet*. Das ist eine ungewöhnlich lange Wartezeit, in deren Folge sich dann mehrere Kinder direkt gemeldet und aufeinander bezogen haben:

Alina: und ICH glaub, die ehm, ich finds eigentlich mutig von dem spatz einfach zu sagen, dass er nicht mehr MITmacht, weil die anderen gucken den auch an (.) und warten bis er etwas zeigt, was er kann (.) und der hat einfach dann gesagt, dass er nicht mehr MITmacht (-) und das find ich eigentlich ganz mutig, vor den anderen einfach zu sagen, dass er nicht MITmacht, weil die ja auch gezeigt haben, was DIE können.

Janina: mhh, also ich find es gibt / um das richtig zu betrachten, müsste man wissen, welchen weg er gegangen ist (.) in dem moment (-) glaub ich es gibt zwei wege. erstens, ihm fällt nichts ein (-) aber hier könnte der auch keine lust haben oder was, oder manchmal hat man ja, das passiert mir vor der arbeit oft, (holt tief luft) so: dass ich ehm, mir so (.) ich nicht weiterkomme, mir fällt einfach nicht die lösung ein (.) und vielleicht ist dem spatz ja auch nichts eingefallen. und das fand ich auch SEHR mutig, dass er gesagt hat, ich mach nicht mit (-) und nicht ewig überlegt hat und die nicht ewig warten lassen.

Die Äußerungen beider Mädchen zeigen komplexes sprachliches Handeln und ein hohes kognitives Niveau. Sie beziehen sich zum einen direkt auf

den Kern der vorgelesenen Geschichte. Zum anderen äußern sie ihre eigene Meinung und begründen, wie sie über das Verhalten vom Spatz denken: »... der hat einfach dann gesagt, dass er nicht mitmacht.« Alina hebt besonders das Argument hervor, dass es schwer ist nicht mitzumachen, trotz der Erwartungen der anderen. Janina knüpft an dieses Argument an und differenziert es in zwei Richtungen aus: »... es gibt zwei Wege.« Beide Äußerungen enthalten vielschichtige bildungssprachliche Formulierungen, z.B.: »Um das richtig zu betrachten, müsste man wissen, welchen Weg er gegangen ist.« Janina nutzt den Konjunktiv, formuliert einen Objektsatz und drückt sprachlich aus, dass es sich um eine Deutung handelt. Diese Äußerungen der beiden Mädchen werden im Folgenden noch von fünf weiteren Aussagen ergänzt. Ein Glücksfall für ein unterrichtliches Gespräch oder auch ein »fruchtbarer Bildungsmoment« im kollektiven Austausch, der auch an eine gut entwickelte



Gesprächskultur in der Klasse gebunden ist. Doch zugleich eine besondere Herausforderung: Denn damit aus diesen Äußerungen ein produktiver Dialog wird, bedarf es der kompetenten Anderen, besonders der aufmerksamen Lehrperson, die die Qualität der Äußerung erkennt und daran anschließt.

Die grundlegende These dieses Beitrages ist, dass zur Herausbildung kollektiver, bildender und dialogischer Gespräche im schulischen Unterricht die *Sensibilität für die Prozessqualität* von Gesprächen bedeutend ist. Dazu benötigen Schüler\*innen und Lehrer\*innen Sensibilität im Umgang mit der Sprache der »Anderen«, das heißt *Anschlüsse* an Gehörtes und Gesagtes herzustellen, in Resonanz damit zu gehen und es weiter zu entwickeln (vgl. auch de Boer 2015). Dieser Vorgang ist grundsätzlich in jedem Fach möglich und an professionelles Gesprächshandeln gebunden. Überzeugend wurde in verschiedenen Beiträgen der Grundschule aktuell, Heft 138 gezeigt, welche sprachlichen und fachlichen »Gerüste« oder »scaffolds« gegeben werden können, um fachsprachliches Schüler\*innenhandeln mit gezielten Interventionen der Lehrkraft zu unterstützen. Im Folgenden geht es nun vor allem darum, wie komplexes sprachliches Handeln der Schüler\*innen durch gezieltes und dosiertes Lehrer\*innenhandeln entwi-





**Heike de Boer**

ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Standort Koblenz.

ckelt werden kann, sodass kollektive, bildende und dialogische Unterrichtsgespräche entstehen können.

### Komplexes Sprachhandeln herausfordern

Erst in komplexen sprachlichen Ausführungen erfahren wir, wie Kinder denken, welche Vorstellungen sie haben und was sie bewegt. Komplexe sprachliche Praktiken entstehen, wenn Schüler\*innen zu *Begründungen* und *Erklärungen* herausgefordert werden (vgl. auch Morek/Heller 2016, 46). Denn beide Praktiken erfordern von Schüler\*innen, größere diskursive Zusammenhänge und Kausalitäten herzustellen; das geht nicht mit Einwortsätzen oder einzelnen Begriffsfragmenten. Offene und auf Begründungen zielende Lehrer\*innenfragen führen zu komplexeren Antworten der Schüler\*innen. Im Rahmen des oben vorgestellten Gesprächs über das Bilderbuch »mutig, mutig« entstand z. B. auch die folgende Sequenz:

Studentin: <<fragend> und was ist mut? (--)

Yara: also die andern haben das gemacht was andere können aber der spatz hat jetzt was ganz anderes gemacht (.) der hat das gemacht was die andern nicht gemacht haben

Auf die offene Frage der Studentin, was Mut ist, begründet Yara, dass der Spatz in der Geschichte etwas ganz anders als die anderen Tiere gemacht hat. Bedeutsam für sprachliches Handeln ist, dies zeigt der abgebildete Gesprächsausschnitt sowie Ergebnisse empirischer Untersuchungen, dass und wie fachliche Begründungsprozesse angeleitet werden.

Unterschiedliche Begründungsniveaus kristallisieren sich besonders nach der expliziten »Warum-Frage« heraus (vgl. Schramm et. al. 2013). So auch in der nächsten Szene. Der Student kombiniert die »Warum-Frage« mit einer 10-sekündigen Wartezeit. Beide Mädchen beziehen sich auf den Inhalt der Geschichte und begründen, warum der Frosch in der Geschichte etwas Außergewöhnliches macht.

Student: warum hat der Frosch das gesagt (10)

Mirjam: also der frosch (--) weil der frosch der kann ja unter wasser atmen und (--) schwimmen (--) also (--)

Student: ja

Yara: also der frosch hat das gesagt (--) weil (--) weil tiere die nicht unter wasser (--) leben (.) können (.) also nicht atmen können (.) können sowas also nicht schaffen (.) weil er kann unter wasser atmen (--) und die maus nicht (13)

### Deep-Reasoning Fragen

»Auf der höchsten Stufe des kognitiven Niveaus sind Deep-Reasoning-Fragen anzusiedeln. Diese Fragen zielen auf eine längere Antwort oder Erklärung ab, die jedoch nicht reproduktiv ist. Als Antwort wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie Sachverhalte klären, die ihnen in dieser Form nicht bekannt sind. Damit fordern diese Fragen Schülerinnen und Schüler dazu auf, tiefgehende Denkprozesse durchzuführen. Fragen, die in diese Kategorie fallen, erfordern Antworten, in denen Ursache-Wirkungszusammenhänge erläutert werden oder neue Informationen beurteilt werden.« (Kobarg et al. 2009, 417)

Doch nicht nur die kognitiv anspruchsvolle Lehrer\*innenfrage trägt zu komplexeren Antworten der Schüler\*innen bei, sondern auch das Aufgreifen wichtiger Beiträge der Kinder. Manchmal reicht z. B. die Frage: »Haben alle gehört, was Yara gerade gesagt hat? Wie meint sie das wohl?« In der englischsprachigen Forschung gibt es dafür den Begriff des »Revoicing«. Dabei handelt es sich explizit nicht um das Lehrerecho, sondern es geht darum, wichtige Aussagen aufzugreifen und zu akzentuieren.

### Revoicing

O'Connor und Michaels (1996) sprechen von »Revoicing«, wenn eine Schüler\*innenäußerung aufgegriffen, erweitert, akzentuiert und zum Ausgangspunkt für weitere Überlegungen der Schüler\*innen in der Klasse gemacht wird. Diese Form der zustimmenden Wiederholung von Schüler\*innenäußerungen »drückt eine grundsätzliche Wertschätzung der Äußerung als eigenständigen Beitrag aus und unterstreicht die Rolle der Lernenden als ernstzunehmende Gesprächspartnerinnen und -partner sowie als Urheber einer Idee« (Pauli 2010, S. 149).

Kinder fühlen sich gesehen und wertgeschätzt, wenn ihre sprachlichen Äußerungen aufgegriffen und damit als wichtigen Beitrag für den inhaltlichen Diskurs gekennzeichnet werden.

### Pausen und Wartezeiten zulassen: »Slowing Down May Be a Way of Speeding Up«

Damit in unterrichtlichen Gesprächen neue Gedanken entstehen können, bedarf es auch der Entschleunigung des Gesprächshandelns. Denn die gemeinsame Entfaltung von Sinn im Gespräch kann nicht von außen verabreicht oder verordnet werden und benötigt Verweilräume für eine an Verstehen orientierte Interaktion im Unterricht. Sie erfordert Zeiten und Räume für eine suchend-interpretative Annäherung an den fachlichen Gegenstand. Rowe formuliert für ihre Untersuchungen aus den 80er Jahren in diesem Kontext die überzeugende These »*Slowing Down May Be a Way of Speeding Up*« (1986, 43). Die folgende Aussage einer Studentin zeigt sehr schön, welche Wirkungen Gesprächspausen haben.

»... ich muss sagen, mir sind die PAUsen nicht SO schwer gefallen, weil ich auch selbst immer so ein kind war, das erst mal, bevor es was SAGt, ganz viel MUT zusammenraufen musste und ICH brauchte immer ganz viel ZEIt bis ich dann was gesagt hab. und ähm ist irgendwie IMMER noch so und deshalb hab ich das immer im hinterkopf und dann weiß ich: das ist es wie z. B. die hab ich dann beObachtet ein mädchen, die hatte immer ganz tolle BEIträge



geHABt, aber erst nach ne bestimmten ZEIt. Hab ich gedacht: dann warte einfach, vielleicht kommt ja noch was und manchmal kams dann auch (2)« (Studentin Eltz, 2013, Z. 262–274).

Auf der Basis ihrer noch nicht lange zurückliegenden Schulerfahrungen erinnert sich die Studentin daran, dass sie häufig mehr Zeit benötigt hätte und auch heute noch benötigt, um etwas zu sagen, und findet es dementsprechend naheliegend länger zu warten. Für viele Kinder ist es eine Wohltat, wenn sie mehr Zeit zum Nachdenken erhalten. Eine zentrale Aufgabe der Gesprächsführung liegt deswegen vor allem auch darin, das Gespräch *produktiv fortzusetzen* und »das Ungesagte, Implizite, Latente« hervorzubringen (Kolenda 2010, S. 153). Dazu sind *Denkpausen und Wartezeiten* im Gespräch notwendig. Aus den wenigen Untersuchungen, die sich mit Sprechpausen in der Lehrer-Schüler-Interaktion beschäftigen, ist bekannt, dass die Lehrenden Schüler\*innen zu wenig Zeit zum Nachdenken geben und Schüler\*innenäußerungen oft zu früh bewerten. Dass sich Wartezeiten im Gespräch jedoch lohnen können, zeigt Rowe in ihrer Untersuchung (1986, 43). Sie stellt eine wesentliche Verbesserung des kognitiven Niveaus der Schüler\*innenantworten fest, wenn die *Wartezeit nach einer Frage auf mindestens drei Sekunden ausgedehnt* wird.

So zeigt sich zum Beispiel, dass

- die Länge der Antworten,
- die Anzahl der unaufgeforderten Antworten und auch
- die Häufigkeit der von Schüler\*innen gestellten Fragen sowie
- die Häufigkeit spekulativer Antworten zunimmt (Rowe 1986, 44–45).

Die Ausdehnung der Wartezeit wirkt sich jedoch nicht nur positiv auf die Schüler\*innenantworten aus, sondern auch auf das Frageverhalten der Lehrenden. Veränderungen, die konsequent unter einer längeren Wartezeit beobachtet werden können, sind

- eine sinkende Anzahl der Lehrer\*innenfragen und des Lehrer\*innenechos (ebd.) sowie
- ein Anstieg des kognitiven Niveaus der Lehrer\*innenfrage (Swift / Gooding 1983).

Das erstaunt bei näherer Betrachtung nicht. Denn auch die Lehrkräfte haben im entschleunigten Gespräch mehr Zeit zum Nachdenken.

### Bewertungen zurückhalten und Kinder aufeinander verweisen

Janina: Dass der frosch (.) dass die so viel zusammen / dass die verschiedensten tie-re zusammen kommen (.) und dann dass die auch so unglaubliches machen. wie die / bis zu einem see und zurü:ck. und (-) deswegen bin ich auch gespannt, was der SPATZ macht.

Studentin: mhm

Daniel: ich bin auch noch gespannt, was der Spatz macht. sie HABEN halt immer (.) was gemacht, was die nicht / was die halt fast nie machen. und erst mal haben die gesagt, das ist nichts, weil die das (.) den ganzen tag machen und dann haben die die anderer beruhigt und (.) dann hat / haben die halt immer angefangen.

Studentin: mhm

Sascha: die tiere, hm, ich glaube, in diesem buch geht, dass die tiere zeigen (.) was sie könnEN und dass SIE auch mutig sind. (-) und mir (-) hat sehr (.) der FROSCH gefallen, weil er hat das auch überwindet was er noch nie gemacht hat mit der see:blume und der hat die dann runtergeschluckt ja

An dieser Sequenz wird sichtbar, wie sich die Studentin in ihrer Gesprächsführung mit Bewertungen zurückhält. Sie evaluiert die Äußerungen der Kinder nicht mit »gut« oder »richtig«, sondern bestätigt ihr Zuhörverhalten nur mit »mhm«. Dies führt dazu, dass die Kinder direkt aufeinander Bezug nehmen. Janina endet hier mit der Aussage, dass sie gespannt ist, was der Spatz macht und Daniel schließt an Janina an und sagt, dass er auch gespannt ist und begründet, warum. Wieder äußert sich die Studentin nur mit »mhm«, was dazu führt, dass Sascha eine Kernaussage des Buches zusammenfasst und dann begründet, warum ihm der Frosch in der Geschichte besonders gefallen hat. Die *Reduktion von Bewertungen und Bestätigungen* im Gespräch ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass *die Kinder miteinander reden und aufeinander Bezug nehmen*. Sobald die Lehrkraft die Schüleräußerungen evaluiert (richtig, gut, genau) werden die Schüler\*innen nach ihren Antworten erwartungs-

voll die Lehrkraft ansehen und auf die nächste Bestätigung warten. Bleibt diese Rückmeldung aus, beziehen sich die Schüler\*innen eher aufeinander. Wichtig dafür ist, dass die Kinder von Anfang an lernen, sich gegenseitig dranzunehmen und an Gesagtes anzuschließen. Hier können einfache Gesprächs-



regeln aufgestellt werden (wir nehmen uns gegenseitig dran oder jeder gibt das Wort weiter). Damit ist nicht gemeint, dass gesagt wird: »Ich gebe mein Wort weiter an ...«. Diese Formulierung unterbricht eher das Gespräch und den Denkprozess. Es reicht, aufzublicken und ein anderes Kind mit dem Namen anzusprechen.

### Fragen, Weiterfragen, neue Fragen entwickeln

Die Qualität eines Gesprächs zeigt sich vor allem dann, wenn sich das Denken, die Einstellungen, die Blickwinkel der Beteiligten geändert haben und sie sich auf neue Facetten einlassen. Dabei kann auch der wichtige Lernprozess entstehen, im Gespräch mit der »Sprache der Anderen«, mit ihrem »Jargon« vertraut zu werden (Kolenda 2010, 37). Die Entstehung neuer Fragen auf der Seite der Schüler\*innen und die Herstellung von Anschlüssen im Sinne des »Produktiv-machens« unterschiedlicher Bedeutungen sind wichtige Kennzeichen dafür, dass ein Gespräch bildenden Charakter hat. So geht es in der Gesprächsführung um die »Kunst des Fragens« und »Weiterfragens«. Ein entscheidendes Merkmal in diesem Kontext liegt in der *auf Gegenseitigkeit ausgerichteten Gesprächsstruktur* (ebd., 164) zwischen

Lehrenden und Schüler\*innen, die dazu führen kann, dass auch das »nicht Ausdrückbare«, der »Sinnüberschuss« in sprachliche Artikulation und in neue Fragen überführt wird (ebd., 153) und dass sich die Kinder zutrauen, auch Unfertiges zu äußern und »laut zu denken«.

Erstaunlicherweise zeigt die empirische Forschung, dass die Entstehung von Schüler\*innenfragen im Unterrichtsgespräch nur selten vorkommt. Vielleicht hängt das damit zusammen, dass aus Schüler\*innensicht Lehrkräfte die Rolle der Fragenden haben. Tatsächlich konstatieren Forschende (vgl. Sembill und Gut-Sembill 2004), dass es einen »Fragenüberhang« im Unterricht gibt und Schüler\*innen viele ihrer Fragen zurückhalten, z.B. um nicht als unwissend bezeichnet und beschämt zu werden. Anders ist dies in Gruppenarbeiten, dies zeigen Untersuchungen mathematischer und philosophischer Gruppenarbeitsprozesse, in denen SchülerInnen nicht nur mehr Fragen aneinander stellen, sondern auch Fragen mit einem höheren kognitiven Niveau, z.B. Deep-Reasoning-Fragen äußern. Fragen werden von den Schüler\*innen im Unterrichtsgespräch dann gestellt, wenn die Kinder explizit dazu aufgefordert werden (Brinkmann und Miller 2013). Das heißt, wenn die Frage nach den Fragen der Schüler\*innen selbstverständlicher Teil des Unterricht in allen Fächern ist, gewöhnen sich die Kinder daran, ihre Fragen laut zu äußern.

## Literatur

Beucke-Galm, M. (2015): Dialogische Gespräche. In: de Boer, H./ Bonanati, M. (Hrsg.) Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 103–125.

de Boer, H. (2015): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: de Boer, H./ Bonanati, M. (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 17–37.



de Boer, H./ Bonanati, M. (Hg.) (2015): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS Verlag

## Dialoge entwickeln

Unterrichtsgespräche sind gekennzeichnet durch Eigendynamik, Eigensinn und Situiertheit und deswegen nur bedingt plan- oder vorhersehbar. Denn Lehrende wissen nicht, was die Schüler\*innen sagen werden, und die Schüler\*innen wissen nicht, was die Lehrenden sagen werden. Das gilt für fachliche Unterrichtsgespräche genauso wie für Lernberatungen, Schüler-Lehrer-Eltern-Gespräche oder den Klassenrat. Zugleich finden unterrichtliche Gespräche in der Spannung von Prozess- und Zielorientierung statt (vgl. de Boer 2015, 32). Einerseits müssen curricular eingebettete und an fachlichen Kompetenzen orientierte Planungen vorgenommen werden. Denn ohne das fachliche Hintergrundwissen wird in den meisten Fällen kein komplexes Gesprächshandeln der Schüler\*innen entstehen. Im Kontext des Bilderbuchs »mutig, mutig« muss z.B. die Handlungslogik, die Figuren- und Themenkonstellation im Bilderbuch durchdrungen worden sein, andererseits ist es notwendig, sich auf die situativen Prozesse einzulassen und die eigene Planung »in der Schwebe zu halten«. Das ist eine komplexe Herausforderung, denn Wohldurchdachtes und -geplantes kann im Unterrichtsgespräch zu unerwarteten Reaktionen führen und neues und »ungeplantes« Sprachhandeln der Lehrkräfte erfordern.

Für dialogische Gespräche sind neben den oben dargestellten Qualitäts-

aspekten auch folgende Faktoren für professionelles Gesprächshandeln hilfreich:

- eine offene und fragende Grundhaltung einnehmen
- Prozessorientierung
- Unsicherheit und Nichtwissen tolerieren (Beucke-Galm 2015, 118)
- Anschlussfähigkeit herstellen

Auch wenn Lehrer\*innen Kindern an Erfahrung und Wissens voraus sind, so können sie nicht wissen, wie die einzelnen Kinder ihrer Klasse denken, welche Vorstellungen sie haben, wie sie sich bestimmte Phänomene erklären oder wie sie sich selbst in ihrem Lernprozess einschätzen. Die offene Frage z.B. nach den Vorstellungen der Kinder ist somit immer auch eine echte Frage, mit der Lehrer\*innen Antworten erhalten, die »neu« sind und unerwartete Folge diskurse auslösen könnten. Damit wird die Fähigkeit entscheidend, Anschlüsse herzustellen. Das ist die Fähigkeit, die Beiträge der Anderen aufzunehmen und daran anzuschließen: Sich auf den Prozess des Gesprächs einzulassen heißt deswegen auch, sich davon zu verabschieden, alles wissen zu müssen. Es bedeutet, unerwartete Fragen wieder an die Kinder weiterzugeben. Dazu gehört einerseits das eigene Nichtwissen zu riskieren, andererseits darauf zu vertrauen, dass sich dann für alle Beteiligten Neues entwickeln kann. □

Kobarg, M./ Prenzel, M./ Schwindt, K. (2009): Stand der Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Ulrich, W.: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hoheneggen: Baltmannsweiler, 408–429.

Kolenda, S. (2010): Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess. Barbara Budrich: Opladen.

Miller, S./ Brinkmann, V. (2013): SchülerInnenfragen im Mittelpunkt des Sachunterrichts. In: Gläser, E./ Schönknecht, G. (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt: Grundschulverband, 226–242.

Morek, M./ Heller, V. (2016): Diskurskompetenz in fachlichen Unterrichtsgesprächen fördern. Grundschulzeitschrift, H. 297: 46–51.

Rowe, M. B. (1986): Wait Time: Slowing Down May Be a Way of Speeding Up! In: Journal of Teacher Education, H. 1, Jg. 37, 43–50.

Schramm, K./ Hardy, I./ Saalbach, H./ Gadow, A. (2013): Wissenschaftliches Begründen im Sachunterricht. In: Becker-Mrotzek, M./ Schramm, K./ Thürmann, E./ Vollmer, J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, 295–317.

Sembill, D./ K. Gut-Sembill (2004): Fragen hinter Schülerfragen. Unterrichtswissenschaft 32, 321–341.